DOCUMENT RESUME

ED 201 170 FL 011 435

AUTHOR Knapp, Karlfried
TITLE Natuerlicher Zweitsprachenerwerb im Fremdsprachenunterricht? (Natural Acquisition of a Second Language versus Foreign Language Instruction).
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 79
NOTE 27p.; Paper presented at the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics.
LANGUAGE German
JOURNAL CIT Bulletin CILA; n30 p23-48 1979

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Applied Linguistics; *Language Research; Learning Processes; Second Language Instruction; *Second Language Learning

ABSTRACT

The "natural" acquisition of a second language is compared to learning from instruction, including aspects of learning such as sequence of items learned (e.g., syntactic) for both children and adults. It is concluded that suggestions offered hitherto for applying findings from research in natural acquisition to the field of foreign language teaching are not applicable. (JB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED201170

FL011435

Natürlicher Zweitsprachenerwerb im Fremdsprachenunterricht?

– Karlfried Knapp –

0.

Zahlreiche Analysen und Beschreibungen des Erwerbs der verschiedensten Sprachen als jeweils erste Sprache (Muttersprache) haben zu der Erkenntnis geführt, dass sich der primäre Spracherwerb für jede Sprache in einer geordneten Sequenz von Entwicklungsstadien vollzieht, derart, dass ein bestimmtes Stadium erst erreicht werden kann, wenn ein hinsichtlich seiner sprachlichen Merkmale charakteristisches anderes Stadium vorausging, und insoweit die Annahme universaler Prozesse des Spracherwerbs empirisch bestätigt.

Vor diesem Hintergrund wurde verschiedentlich spekuliert, z.B. von McNeill (1965) und Corder (1967), dass auch beim Zweitsprachenerwerb ähnliche, ja sogar mehr oder weniger identische Prozesse vorliegen müssen und dass man diese Prozesse durch die Untersuchung der Sprache des Zweitsprachenlerners erforschen könne. Diese Überlegungen sind inzwischen allgemein akzeptierte Grundlagen der Interlanguage-Forschung, die – soweit sie sich als Teildisziplin einer auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten angewandten Linguistik versteht – die systematischen Züge der sich in Richtung auf die Zielsprache entwickelnden Lernersprache untersucht, mit dem Ziel, die dabei erkennbar werdenden Spracherwerbsprozesse für eine Verbesserung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts zu nutzen[1]. Allerdings ist nicht immer klar, was unter «Prozessen» verstanden wird: «Prozesse» können mehr oder weniger exakt spezifizierte Operationen, Abläufe o.ä. umfassen.

Zur Untersuchung der Spracherwerbsprozesse, die man bei Zweitsprachenlernern vermutet, ist es sinnvoll, genauer als in der Interlanguage-Forschung üblich, zwischen verschiedenen Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs zu unterscheiden. Traditionell werden Probleme des Erwerbs zweiter Sprachen im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht diskutiert. Da im Unterricht die sprachlichen Daten, denen ein Lerner ausgesetzt ist, unter Lernzielgesichtspunkten besonders ausgewählt sind und seine Sprachproduktion durch Lehrverfahren gesteuert wird, kann man kaum erwarten, dass sich die vermuteten Zweisprachenerwerbsprozesse durch die Steu-

1 für einen Überblick vgl. Knapp 1978a.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Bulletin CILA
TO THE EDUCATIONAL INFORMATION CENTER

U S DEPARTMENT OF HEALTH EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

erungsmassnahmen unbeeinflusst in der Lernersprache niederschlagen. Wode (1974) schlägt deshalb vor, den Zweitsprachenerwerb zu differenzieren; in die Situation des Fremdsprachenunterrichts bzw. des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs einerseits und in die Situation des ungesteuerten, natürlichen Zweitsprachenerwerbs, bei dem ausserhalb von Unterricht, ohne den Einfluss von Lehrverfahren, auf natürlichem Wege eine zweite Sprache angeeignet wird, andererseits. Wode und Felix vertreten in ihren zahlreichen Arbeiten zum natürlichen Zweitsprachenerwerb die Auffassung (z.B. Wode (1974), Felix (1977a)), dass die Effekte von Lehrverfahren auf die Kompetenz des Zweitsprachenlerners erst dann sinnvoll abzuschätzen sind, wenn man natürlichen und gesteuerten Zweitsprachenerwerb hinsichtlich der erkennbaren Erwerbssequenzen vergleichen kann.

Zur Untersuchung des natürlichen Zweitsprachenerwerbs liegt inzwischen eine Fülle von Arbeiten vor, aus denen teilweise schon Vorschläge für eine Anwendung im Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden. Diese Vorschläge gehen davon aus, dass zwischen den Prozessen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs und denen, die sich beim gesteuerten Zweitsprachenerwerb abspielen, kein Unterschied besteht, m.a.W.: dass auch im Fremdsprachenunterricht ein natürlicher Zweitsprachenerwerb stattfindet. Ich will im folgenden zeigen, dass diese Vorschläge so nicht vertretbar sind und dass der Wert der Ergebnisse der Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb nicht in unterrichtspraktischen Empfehlungen, sondern in methodischen Erkenntnissen für die Untersuchung der Lernersprache und in Erklärungen für den Zweitsprachenerwerbsprozess zu sehen ist. Hier wird die Ansicht vertreten, dass die Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb nur mittelbar zu einer Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts beitragen kann. Zum Beleg für diese Auffassung stelle ich zunächst einige Fragestellungen, Vorgehensweisen (I.1.) und Ergebnisse (I.2.) der Forschungsrichtungen dar, aus denen die unterrichtspraktischen Vorschläge (I.3.) hervorgegangen sind. Wie im zweiten Teil gezeigt wird, ist die Fundiertheit der Forschungsergebnisse bzw. Vorschläge fraglich, da die Aussagen zum Einfluss der Ausgangssprache auf den Zweitsprachenerwerb in diesen Arbeiten unhaltbar (II.1.) und die Arbeiten selbst in ihrem methodischen Vorgehen defizitär sind (II.2.). Daraus ergibt sich (II.3.), dass die unterrichtspraktischen Vorschläge nicht zu vertreten sind. Im dritten Abschnitt wird an den Unterschieden der Situationen des natürlichen und des schulisch gesteuerten Zweitsprachenerwerbs begründet, dass ein Vergleich von Erwerbssequenzen aus derartig verschie-

denen Spracherwerbssituationen nicht sinnvoll ist, sondern dass es darauf ankommen muss, die Prozesse, die der Herausbildung von Erwerbssequenzen zugrundeliegen, zu erhellen. Abschliessend werden methodologische Probleme thematisiert, deren Lösung für eine Untersuchung der Spracherwerbsprozesse notwendige Voraussetzung ist.

I.

In ihrem methodischen Vorgehen ist die Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb weitgehend an der Erstsprachenerwerbsforschung orientiert: Anhand einer Analyse der Sprachproduktion von Zweitsprachenlernern wird versucht, Erwerbssequenzen aufzuzeigen, von denen dann auf die Erwerbsprozesse geschlossen wird. Dabei sind Abweichungen vom Standard zweitsprachlicher native speakers Indikatoren eines bestimmten Erwerbsstadiums. Zum Aufweis solcher Stadien werden hauptsächlich zwei verschiedene Vorgehensweisen gewählt: zum einen Longitudinalstudien, bei denen das Sprachverhalten von Lernern – soweit möglich *nicht* zu Untersuchungszwecken manipuliert – über einen längeren Zeitraum in regelmässigen Abständen aufgezeichnet wird, zum anderen Querschnittsstudien, bei denen die Lernersprache an einem mehr oder weniger beliebigen Zeitpunkt im Verlauf des Zweitsprachenerwerbs mit Hilfe von Tests auf den Grad der Beherrschung einiger ausgewählter sprachlicher Eigenschaften hin untersucht wird.

I.1.

Zu den letztgenannten experimentell orientierten Arbeiten gehören z.B. diejenigen von Dulay und Burt, die die Zweitsprachenerwerbsforschung nachhaltig beeinflusst haben. In mehreren Untersuchungen elizitierten sie freie Sprachproduktion von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen, die in den USA Englisch lernten, und folgerten aus ihren Beobachtungen zum Erwerb einiger grammatischer Funktoren[2], dass Kinder nach ähnlichen entwicklungsbe-

2 es sind dies zumeist die Morpheme «-ing», zur regelmässigen und unregelmässigen Past-tense-Bildung, Possessiv «-s», Plural «-s», 3. Pers.sing. «-s», Artikel, Kopula sowie Hilfsverben.

dingten Strategien lernen, wie sie für den Erstsprachenerwerb als universal vermutet werden (Dulay/Burt 1973, 1974a, 1974b). Als Erhebungsinstrument für die Sprachproduktion ihrer Versuchspersonen entwickelten Dulay/Burt einen Test, das «Bilingual Syntax Measure», der aus sechs oder sieben Bildern und einer Reihe vor jeweils darauf bezogenen Fragen besteht, die – vom Experimentator an die Versuchsperson gerichtet – Sprechanlässe für 30–40 hinsichtlich der untersuchten Morpheme auswertbaren Äusserungen bieten. Wird ein Morphem in 90 % der vom Lerner selbst geschaffenen Fälle richtig verwendet, gilt es als erworben. Die Rangfolge des Grades der Beherrschung der Morpheme wird von Dulay/Burt als Erwerbssequenz und die Gleichheit von Sequenzen als Gleichheit der Spracherwerbsmechanismen interpretiert. Da sie eine vernachlässigenswert geringe Zahl von Interferenzfehlern und weitgehende Parallelität der Reihenfolgen des Erwerbs bei Zweitsprachenlernern mit verschiedener Ausgangssprache feststellten, schliessen sie, dass sich der Zweitsprachenerwerb von der Ausgangssprache autonom, aber nach universalen Prozessen vollzieht.

Im Anschluss an Dulay/Burt wurden mit demselben Erhebungsinstrument zahlreiche weitere Untersuchungen durchgeführt, so z.B. von Bailey/Krashen/Madden (1974) zum Zweitsprachenerwerb erwachsener Lerner und älterer Kinder. Ein Vergleich ergab ein hohes Mass an Übereinstimmung sowohl unter den Erwachsenen als auch gegenüber der Erwerbssequenz der Kinder. Bailey/Krashen/Madden schlossen daraus ebenfalls auf eine weitgehende Ausgangssprach- und Altersunabhängigkeit der Spracherwerbsprozesse; sie bezeichnen die festgestellte Reihenfolge jedoch nicht als Erwerbssequenz, sondern sprechen von einer Schwierigkeitshierarchie. Wie in den Arbeiten von Dulay/Burt handelt es sich jedoch im strengen Sinn nicht um eine Untersuchung des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, da hier – wie auch in den Untersuchungen von Dulay/Burt – die Lerner ausser durch den Kontakt in der englischsprachigen Umgebung die Zweitsprache durch Unterricht lernten.

Obwohl Longitudinalstudien sich gegenüber Querschnittsstudien wie den genannten bei der Datenerhebung nicht auf einzelne grammatische Erscheinungen beschränken, sondern den sequentiellen Ablauf des Zweitsprachenerwerbs in seiner Gesamtheit beobachten, haben sich die meisten Längsschnittuntersuchungen bei der Analyse der Daten auf ausgewählte Bereiche der syntaktischen Struktur beschränkt, wie das Auxiliarsystem, Interrogation, Negation, z.T. auch auf einzelne Bereiche der Phonologie und Morphologie. Eine der er-

sten empirischen Longitudinalstudien ist die Arbeit von Ravem (1968), der den natürlichen Erwerb des Englischen bei seinen norwegischsprachigen Kindern beobachtete. Zum Erwerb des Englischen als Zweitsprache sind inzwischen mit Lernern verschiedener Ausgangssprachen analoge Untersuchungen durchgeführt worden, so für Chinesisch z.B. von Huang (1971), für Japanisch z.B. von Hakuta (1974), für Spanisch z.B. von Butterworth (1972) und Schumann (1976) und für Deutsch z.B. von Wode (1975, 1976a, 1976b). Auch zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache liegen inzwischen Arbeiten vor; mit Englisch als Ausgangssprache im Kieler Projekt[3], mit Italienisch und Spanisch als Ausgangssprachen aus zwei Projekten, die sich mit dem Spracherwerb von ausländischen Arbeitnehmern und deren Kindern in der Bundesrepublik Deutschland befassen: aus dem Heidelberger Projekt Pidgin-Deutsch und aus dem Wuppertaler Projekt ZISA[4].

I.2.

Diese Forschungsrichtungen haben sich – wie eingangs erwähnt – vor dem Hintergrund der Forschung zum primären Spracherwerb herausgebildet. Entsprechend wurde anfänglich von einer Analogie der Prozesse des Erst- und des Zweitsprachenerwerbs ausgegangen. Diese sog. «L2 = L1-Hypothese» hat sich in ihrer rigidesten Form, wie z.B. von Dulay/Burt (1972) formuliert, nicht bestätigen lassen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse glaubt man sagen zu können, dass zwar auch der natürliche Zweitsprachenerwerb als ein Prozess verläuft, bei dem der Lerner kreativ in einer Folge von sukzessiven Stadien die Grammatik der zu erlernenden Sprache nach von der Zielsprache abweichenden Regeln rekonstruiert, dass dieser Prozess jedoch keine exakte Replikation des Prozesses ist, den ein Kind beim Erwerb der betreffenden Sprache als Muttersprache durchläuft. Die Befunde von gegenüber dem primären Spracherwerb abweichenden Erwerbssequenzen veranlassen manche Forscher zu der Vermutung, dass sich der Zweitsprachenerwerb zwar nicht autonom von der Ausgangssprache vollzieht, dass aber deren Einfluss lediglich in einem abstrakten Wissen um das Vorhandensein einer regelhaften Struktu-

3 für einen Überblick zum Kieler Projekt vgl. Felix 1977b.
4 zum ZISA-Projekt vgl. Meisel 1975.

riertheit der zu erlernenden Sprache liegt, über das ein Kind beim Muttersprachenerwerb noch nicht verfügen kann[5]. Diese Auffassung schliesst aus, dass Transfer von der Ausgangssprache für den Zweitsprachenerwerbsprozess von Bedeutung ist; sie wird aber (s.u.) nicht allgemein geteilt.

Nicht nur gegenüber dem Muttersprachenerwerb, auch beim Vergleich des Erwerbs verschiedener Sprachen als zweite Sprachen zeigen sich Unterschiede zwischen den Erwerbssequenzen. Da man jedoch nicht sinnvoll einen zweitsprachenspezifischen Spracherwerbsmechanismus unterstellen kann, geht man davon aus, dass die formalen Struktureigenschaften der Zweitsprache entscheidende Variablen der Herausbildung von Erwerbssequenzen sind. So wurde im Kieler Projekt z.B. für das Erwerben des Deutschen und des Englischen als Zweitsprache für denselben Strukturbereich «Hilfsverben» aufgewiesen, dass der unterschiedliche Status von Hilfsverben im grammatischen System dieser Sprachen mit Divergenzen in den jeweiligen Erwerbssequenzen korrespondiert[6].

Welche aussersprachlichen Variablen den Zweitsprachenerwerbsprozess beeinflussen, ist noch wenig erforscht. Dies gilt z.B. auch für die Frage, ob das Alter dabei einen Effekt ausübt. Ervin-Tripp (1974) und Fathman (1975) kommen – allerdings aufgrund von Querschnittstudien – zu dem Schluss, dass der Altersfaktor zwar die Erwerbsgeschwindigkeit, weniger jedoch die Erwerbssequenz affiziert. Dabei scheint dieser Faktor nicht gradlinig zu wirken: Ältere Kinder lernen schneller als jüngere, Erwachsene hingegen langsamer als ältere Kinder. Man braucht jedoch nicht erklärungslos vor der Komplexität dieser Beziehung zu verharren. Eine Untersuchung von Snow/Hoefnagel-Höhle (1975) deutet eine plausible Begründung an: In ihr wurde der Erwerb des Holländischen als Zweitsprache in natürlicher Umgebung durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit jeweils Englisch als Ausgangssprache analysiert und u.a. aufgewiesen, dass Erwachsene syntaktische Eigenschaften weniger gut beherrschten als Jugendliche. Die Autoren erklären dieses Resultat damit, dass – besonders von älteren – erwachsenen Zweitsprachenlernern nicht erwartet würde, dass sie die Syntax der Zweitsprache fehlerfrei beherrschten; dagegen sei der sozialpsychologische Druck zur Konformität in der Verwendung der Zielsprache auf Jüngere, besonders auf Jugendliche, grösser. Man muss also Alter im Zusam-

5 so z.B. Felix 1975.
6 vgl. dazu weiter Felix 1977b.

menhang mit der sozialen Lernsituation als eine Variable auffassen, die den Zweitsprachenerwerb beeinflusst. Leider wird in den bisherigen Zweitsprachenerwerbsstudien nicht ausreichend auf die soziale Situation eingegangen, und auch zum Einfluss von Individuenvariablen, wie Intelligenz, Einstellung, Motivation usw., finden sich bisher erst wenige Überlegungen. Dass die Interaktion von individuellen und sozialen Variablen den Zweitsprachenerwerbsprozess beeinflusst, ist jedoch unstreitig, wie sich auch an einer Untersuchung von Schumann (1976) zeigt. Er stellte fest, dass sich die Erwerbssequenz eines Zweitsprachenlerners statt in Richtung auf den regionalen Standard der Zweitsprache in seiner Umgebung auf eine pidginisierte Varietät davon entwickelt, wenn sich der Lerner in sozialer Distanz zur Zweitsprache befindet und keine integrative Motivation für das Lernen der fremden Sprache aufbringt.

Obwohl bisher zahlreiche Studien zum natürlichen Zweitsprachenerwerb unternommen worden sind, bleibt festzustellen, dass man trotz der zweifellos vorhandenen Ergebnisse noch am Anfang der Forschung steht, denn für die Zweitsprachenerwerbs*prozesse*, die die Herausbildung von Erwerbssequenzen *erklären*, gibt es bestenfalls Erklärungsskizzen. Wichtige Bereiche, wie der Erwerb semantischer und pragmatischer Eigenschaften der Zweitsprache oder der Erwerb zweitsprachenspezifischer Interaktionsroutinen, sind bisher ebenso unberücksichtigt geblieben wie die Bedeutung aussersprachlicher Variablen. Da man gegenwärtig jedoch kaum über das methodische Instrumentarium verfügt, mit dem man diesen Fragen nachgehen könnte, beschränkt man sich darauf, Erwerbssequenzen zunächst unabhängig von ausserlinguistischen Variablen aufzuzeigen.

I.3.

Trotz dieser noch nicht sehr weitreichenden Ergebnisse der Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb sind inzwischen einige Vorschläge zur Steuerung des Spracherwerbs im Fremdsprachenunterricht daraus abgeleitet worden. Solche anwendungsbezogenen Überlegungen werden auch damit gerechtfertigt, dass man für einige sprachliche Strukturen auch im Fremdsprachenunterricht Abfolgen beobachtet hat, die den Erwerbssequenzen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs entsprechen (Felix (1976)). Man geht davon aus, dass auch in dieser Spracherwerbssituation der Lerner die im Unter-

richt angebotenen zweitsprachlichen Daten nach Prinzipien verarbeitet, die in der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit begründet sind, dass also Steuerungsmassnahmen nur dann eine Verbesserung des Erfolgs formalen Lehrens erreichen, wenn sie die «spracherwerblichen Eigenleistungen des Lerners» und seine «entwicklungsspezifischen Gesetzmässigkeiten»[7] berücksichtigen.

Die praktischen Vorschläge auf der Basis der Zweitsprachenerwerbsforschung werden teilweise unter Verweis auf den noch vorläufigen Kenntnisstand von den jeweiligen Autoren selbst relativiert. So warnt Wode (1978) die Sprachlehrforschung vor dem Kardinalfehler, Einsichten aus dem natürlichen L2-Erwerb auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Gleichwohl impliziert Wode in dieser Arbeit selbst einige praktische Vorschläge, die Grundannahmen des bisherigen Sprachunterrichts radikal in Frage stellen, so dass es notwendig und sinnvoll erscheint, auch die als «Problematisierungsansätze» deklarierten Vorschläge kritisch zu hinterfragen.

Den weitestgehenden Anwendungsvorschlag machen Dulay/Burt (1973). Sie legen nahe – allerdings primär bezogen auf die Situation von Immigrantenkindern – auf eine Steuerung durch Auswahl und Anordnung des sprachlichen Materials und durch eine auf einen zielsprachlichen Standard bezogene Kontroile und Korrektur von Lerneräusserungen gänzlich zu verzichten. Sie fordern, den Unterricht auf die elementaren kommunikativen Bedürfnisse der Lerner auszurichten und seine Inhalte auf für die Lerner konkret erfahrbare Konzepte zu beschränken, in der Erwartung, dass die angeborene Zweitsprachenerwerbsfähigkeit unter solchen Bedingungen, ohne Rückgriff auf die L1, die Lerner in (nach der Auffassung von Dulay/Burt) invarianten Erwerbssequenzen automatisch zur zweitsprachlichen Kompetenz führt.

Krashen/Madden/Bailey (1975) schlagen demgegenüber unter Berufung auf Ergebnisse ihrer Untersuchungen, wonach sich die Erwerbssequenzen erwachsener Zweitsprachenlerner mit unterschiedlichen Ausgangssprachen und unterschiedlichen Fremdsprachenunterrichtserfahrungen invariant zeigten, vor, sprachliche Eigenschaften beim gesteuerten Zweitsprachenerwerb in der Reihenfolge zu präsentieren, in der sie beim natürlichen Zweitsprachenerwerb erworben werden. Denselben Vorschlag hatte, noch ohne dass empirische Arbeiten zum Zweitsprachenerwerb unternommen waren, bereits McNeill (1965) geäussert.

7 diese Wortschöpfung entstammt dem Kieler Projekt.

Gegenüber einer direkten unterrichtspraktischen Anwendung von Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung fordert Wode (1978) zu kritischer Zurückhaltung auf. Auf der Basis seiner Arbeiten zum Zweitsprachenerwerb äussert Wode Vorbehalte gegenüber dem in der Fremdsprachendidaktik üblichen Vorgehen bei der Fehleridentifizierung und -bewertung[8]. In praktisches Handeln gewendet, laufen sie auf die folgenden Forderungen hinaus:

1) Eine Identifizierung eines Phänomens in der Lernersprache als Fehler darf nur vorgenommen werden, wenn die vorausgehende und nachfolgende Sprachentwicklung berücksichtigt wird.

Das Beispiel, an dem Wode seine Vorstellung illustriert, zeigt, dass man aufgrund der Lerngeschichte zwischen Fehlern, die durch Übergeneralisierung einer bereits beherrschten zielsprachenkonformen Regel entstehen, und solchen, die auf eine falsche Regel zurückzuführen sind, unterscheiden können sollte.

2) Fehler sind danach differenziert zu beurteilen, ob sie ein frühes oder ein späteres Stadium des Zweitsprachenerwerbs kennzeichnen.

Diese Forderung exemplifiziert Wode u.a. ebenfalls mit dem Vorkommen von Übergeneralisierung der Regelmässigkeiten der L2: Ein Lerner, der «trouts» sagt und damit zu erkennen gibt, dass er realisiert hat, dass im Englischen der Plural durch Flexion markiert und dabei u.a. das Allomorph -s produktiv ist, solle gegenüber einem anderen Lerner, der rein zufällig «guys» richtig bildet, nicht mit einem Fehler bestraft werden, weil er gegenüber letzterem grössere Einsicht und grösseren Lernfortschritt aufweise.

In Übereinstimmung mit diesen beiden Forderungen erhebt Wode auch Bedenken gegen Tests, mit denen die Fremdsprachenbeherrschung erhoben werden soll.

II.

Um Reichweite und Brauchbarkeit solcher Vorschläge abzuschätzen, ist auch eine Prüfung ihrer Fundiertheit notwendig. Ich

8 Wode verwendet dafür den hier nicht ganz treffenden Terminus «Fehlerbewerten» für «Identifizieren» und «Fehlerbenotung» für «Gewichtung» bzw. «Beurteilung».

gehe daher zunächst allgemein auf Probleme von Arbeiten zum natürlichen Zweitsprachenerwerb ein und setze mich dann mit Problemen auseinander, die die dargestellten Vorschläge mit sich bringen.

II.1.

Als entscheidend dafür, wieweit der Zweitsprachenerwerb als ein eigengesetzlicher Prozess angesehen werden kann, gilt vielfach die Bedeutung der Interferenz, der Übertragung von Eigenschaften der Ausgangssprache auf die Zweitsprache. So entwickeln Dulay/Burt ihre praktischen Vorschläge vor dem Hintergrund ihrer Erkenntnis, dass Interferenz beim Zweitsprachenerwerb so gut wie keine Rolle spiele. Aber auch in anderen Arbeiten[9] wird eine Untersuchung von Dulay/Burt[10], nach der weniger als 5 % aller Fehler durch Interferenz zu erklären waren, als Beleg für die Eigengesetzlichkeit des Zweitsprachenerwerbs angeführt.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass man diese Aussage nicht unkritisch rezipieren sollte. In dieser Veröffentlichung klassifizieren Dulay/Burt Fehler von Zweitsprachenlernern danach, ob sie durch Übergeneralisierung innerhalb der Zweitsprache oder durch Transfer von der Ausgangssprache zu erklären sind. In eine dritte Klasse fallen alle die Fehler, die nicht eindeutig der einen oder anderen Kategorie zugeordnet werden können; diese Fehler sind annähernd ebenso häufig wie Übergeneralisierungsfehler! Die Tatsache, dass man viele Fehler nicht eindeutig klassifizieren kann, rechtfertigt kaum die Aussage, dass für ihre Genese Interferenz irrelevant ist.

Es ist nun auch nicht unbedingt notwendig, die Eigengesetzlichkeit des Zweitsprachenerwerbs daraus abzuleiten, dass der Lerner keinen Rekurs auf die Kenntnis seiner Ausgangssprache nimmt. Die vorherige Erfahrung mit dem Lernen einer anderen Sprache, aufgrund derer sich der Zweitsprachenerwerb einer bestimmten Sprache nach vorliegenden Befunden eben *nicht* analog zum Erwerb dieser Sprache als Erstsprache vollzieht, hat ja nicht zwangsläufig zur Folge, dass ein Lerner prinzipiell Eigenschaften der Ausgangssprache überträgt. So enthalten fast alle Zweitsprachenerwerbsuntersuchun-

9 z.B. Felix 1977b.
10 Dulay/Burt 1974a.

11

gen Daten, die sich mit Interferenz der Ausgangssprache erklären lassen, doch ist für eine Erhellung des Zweitsprachenerwerbsprozesses weniger bedeutsam, dass, sondern vielmehr wie häufig und unter welchen Bedingungen ein solcher Transfer vorkommt. Nach Wode z.B. findet ein Rückgriff auf Formen der Ausgangssprache nicht beliebig und zu jedem Zeitpunkt statt, sondern erst in einem Stadium, bei dem der Lerner bereits Strukturen der Zweitsprache erworben hat, um sich danach wieder den Strukturen der Zielsprache anzunähern.

Auch wenn man davon absieht, dass die empirische Basis für eine Generalisierung eines solchen Transferverhaltens zu einer konstitutiven Eigenschaft des Zweitsprachenerwerbsprozesses noch sehr schmal ist, bleiben auch gegen Wodes Erklärungsversuche Einwendungen zu machen, die prinzipiell für die Behandlung von Interferenz beim Zweitsprachenerwerb gelten[11]. Ein erster Einwand betrifft die Unterscheidbarkeit von L1-Interferenz gegenüber anderen Ursachen für Abweichungen vom zielsprachlichen Standard. Wie man aus den Arbeiten zur Fehleranalyse und auch aus Zweitsprachenerwerbsstudien wie etwa der von Cancino/Rosansky/Schumann (1974) weiss, ist es ausserordentlich schwierig, eine bestimmte lernersprachliche Form eindeutig auf nur *eine* bestimmte Ursache zurückzuführen: Nicht jede lernersprachliche Erscheinung, die strukturell ihrer ausgangssprachlichen Entsprechung ähnlich ist, kann ohne Zweifel mit Interferenz erklärt werden, und nicht jede Erscheinung, die wie eine entwicklungsbedingte Übergeneralisierung innerhalb der Zweitsprache aussieht, hat auch tatsächlich darin ihre Ursache.

Im Zusammenhang mit der Unterscheidbarkeit von Ursachen für lernersprachliche Formen ist ein zweiter Einwand zu bedenken. Er betrifft die Differenzierung von Produktions- und Lernvorgängen, die in Arbeiten wie den o.g. nicht vorgenommen wird. Um erklären zu können, inwieweit Transfer von Eigenschaften der Ausgangssprache ein für den Zweitsprachenerwerbsprozess konstitutiver Bestandteil ist, muss man das Vorkommen von interferenzverdächtigen lernersprachlichen Eigenschaften danach untersuchen, ob sie nur unter bestimmten Produktionsbedingungen geäussert werden oder ob sie eine konstante Erscheinung im lernersprachlichen Verhalten sind. Zweifellos stellt eine solche Differenzierung hohe Ansprüche an die Datenerhebung, doch scheint sie mir für eine Erhellung des Zweit-

11 ich sehe hier davon ab, dass die Begriffe «Transfer» und «Interferenz» in der Literatur oft selbst umstritten sind.

sprachenerwerbsprozesses unabdingbar zu sein. Wie Ervin-Tripp (1974) zeigte, ist das Vorkommen von Interferenzerscheinungen beim natürlichen Zweitsprachenerwerb nicht invariant, sondern hängt sehr stark von Ausprägungen der Spracherwerbssituation ab. Daraus kann man folgern, dass zwischen der Produktion zweitsprachlicher Äusserungen und der Internalisierung ihrer Regelmässigkeiten zum System der Lernersprache ein Unterschied besteht und/oder dass der Anteil der Interferenz am Zweitsprachenerwerbsprozess (und damit letztlich der Prozess selbst) mit der Erwerbssituation variiert.

Ein dritter Einwand betrifft die Manifestation von L1-Interferenz. Üblicherweise – und so auch in den oben referierten Arbeiten – wird davon ausgegangen, dass Interferenz sich in bestimmten lernersprachlichen Formen niederschlägt. Diese Annahme greift jedoch zu kurz. Wie Schachter (1974) und Hakuta (1976) nachgewiesen haben, tendieren Lerner dazu, zweitsprachliche Formen, für die die Ausgangssprache keine Entsprechung aufweist, zu vermeiden. Dieser Aspekt von Interferenz kann bei einer blossen Beschränkung auf «Fehler» nicht in den Blick geraten. Offensichtlich muss man, um den Einfluss von L1-Interferenz zu determinieren, auch die relative Frequenz lernersprachlicher Formen in Hinblick auf die Ausgangssprache berücksichtigen.

II.2.

Die angesprochenen Probleme bei der Behandlung von L1-Interferenz hängen weitgehend mit Fragen der Methodologie bei der Erhebung und Analyse der Lernersprache zusammen. Betrachtet man nun die methodologischen Aspekte der Arbeiten näher, auf die die oben dargestellten unterrichtspraktischen Vorschläge zurückgehen, so ergeben sich weitere Beschränkungen ihrer Fundiertheit.

So weisen die Untersuchungen von Dulay/Burt und die darauf bezogenen Arbeiten Probleme auf, die z.T. allgemein für Querschnittsstudien charakteristisch sind. Es ist nämlich keinesfalls sicher, dass die Rangfolge der Häufigkeiten von Fehlern, die in einem Test mehrerer sprachlicher Eigenschaften angetroffen werden, der Reihenfolge entspricht, mit der diese Eigenschaften erworben werden. Ein solcher Schluss ist nicht zwingend, denn die Beobachtung, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte sprachliche Eigenschaften unterschiedlich gut beherrscht werden, bedeutet nicht, dass

die festgestellte Rangfolge auch zu einem anderen Zeitpunkt angetroffen werden kann: Wie Rosansky (1976) zeigt, kann es bei mehreren Wiederholungen eines Tests zu verschiedenen Zeitpunkten zu z.T. erheblichen Abweichungen kommen. Ausserdem liegt Querschnittstudien die Annahme zugrunde, dass alle in die Untersuchungen einbezogenen Lerner zu derselben Population gehören und deshalb in weitgehend derselben Weise zu der festgestellten Erwerbsrangfolge der Morpheme beitragen; die Varianz in den Ergebnissen gegenüber dem Gruppenmittel sollte darum nicht sehr gross sein. Politzer (1975) und Rosansky (1976) fanden dagegen – auch durch Reanalyse der Daten der Untersuchungen von Bailey/Madden/Krashen – erhebliche individuelle Unterschiede hinsichtlich des Grads der Beherrschung der Morpheme.

Darüberhinaus variiert die Fehlerrangfolge nicht nur individuell und im Verlauf der Zeit, sondern sie scheint z.T. auch von der Art der Datenerhebung abhängig zu sein: Politzer (1975) kam mit einem anderen Test als dem «Bilingual Syntax Measure» zu anderen Ergebnissen, desgleichen Hakuta (1974) für die Erwerbssequenz der betreffenden Morpheme in spontan geäusserten Daten, und Krashen/Sferlazza/Feldman/Fathman (1976) stellten fest, dass die Morphemrangfolge abhängig ist von der Zeit, die Lernern für die Lösung der Testaufgaben zur Verfügung steht. Danach sind Lerner, die formalen Sprachunterricht genossen haben, umso besser, je mehr ihnen die Bedingungen ihrer Sprachproduktion Zeit lassen, auf das erlernte Wissen zurückzugreifen. Selbst wenn man die Ergebnisse der Sequenzstudien unabhängig von ihren methodologischen Problemen als gegeben ansieht, kann man also nicht, wie z.B. Bailey/Krashen/Madden (1974) behaupten, davon ausgehen, dass sich Erwerbssequenzen von Einflüssen des Lehrens unabhängig und invariant zeigen: Hier muss man sehr viel genauer differenzieren, um welche Art, besonders um welchen Grad der Formalität der Sprachverwendung es sich handelt[12].

Wie ist nun aber die relative Uniformität einiger Ergebnisse der Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitsprachenerwerb zu erklären? Als Antwort deutet sich aufgrund der Arbeiten von Hatch (1974) und Larsen-Freeman (1975) an, dass die sprachlichen Daten, denen Zweitsprachenlerner ausgesetzt sind, also der «Input», entscheidende Determinanten für die Erwerbsreihenfolge sind. Danach

12 eine Zusammenfassung der notwendigen Kritik an den Arbeiten von Dulay/Burt findet sich in Kennedy/Holmes 1976.

hängt die Erwerbsrate von Eigenschaften der Zweitsprache davon ab, wie häufig sie in der Sprache von native speakers vorkommen, wobei nach Hatch die Effekte der Frequenz darüberhinaus beeinflusst werden von der semantischen Wichtigkeit der jeweiligen Eigenschaft: Eine Form, die häufig im Input vorkommt, wird später erworben, wenn ihre semantische Relevanz geringer ist.

Damit wird eine Erklärungsperspektive aufgewiesen, die auch in den Längsschnittuntersuchungen von Wode und Felix unberücksichtigt bleibt: Wenn sich zeigt, dass der Zweitsprachenerwerb wesentlich von Eigenschaften des zweitsprachlichen Input und – wie Schumann (1976) nahelegt – von Individuenvariablen des Lerners beeinflusst wird, dann kommt der Analyse der Spracherwerbssituation eine zentrale Bedeutung zu. Wode und Felix beschränken sich – obwohl sie konzedieren, dass situationelle und individuelle Variablen den Zweitsprachenerwerb beeinflussen – dagegen auf eine blosse Analyse der von den Lernern produzierten zweitsprachlichen Daten. Sie fallen damit hinter den Stand der gegenwärtigen Forschung zum primären Spracherwerb zurück, die der Interaktion des Lerners mit Personen seiner sozialen Umgebung entscheidende Bedeutung für den Spracherwerb zuspricht. Die «spracherwerblichen Eigenleistungen» zeigen sich ja nicht durch blosse Inspektion lernersprachlicher Daten; sie erschliessen sich nur, wenn man berücksichtigt, wie die Daten *in Abhängigkeit* von situationellen und individuellen Variablen entstehen. Sicher ist eine Kontrolle solcher Variablen forschungspraktisch ausserordentlich schwierig, doch bleibt dann, wenn man diese Interaktion nicht kontrolliert, nur die Möglichkeit, durch eine grosse Zahl von in verschiedenen Situationen untersuchten Probanden die Effekte solcher Variablen auszugleichen.

Für Längsschnittuntersuchungen gilt nun eine weitere Schwierigkeit: Hier werden Äusserungen der Lernersprache daraufhin untersucht, inwiefern sich bestimmte Strukturmerkmale im Laufe der Zeit verändern. Gewöhnlich sieht man das erstmalige Vorkommen einer zuvor nicht verwendeten Struktur als Beginn eines neuen Stadiums an. Nun variiert die Lernersprache bekanntlich zu ein und demselben Zeitpunkt der Erhebung; z.B. kommen neben Eigenschaften, die ein neues Stadium determinieren, andere vor, die ein früheres Stadium repräsentieren, zweitsprachliche Formen, die sich auf Interferenz der L1 zurückführen lassen, erscheinen unterschiedlich häufig je nach Art der Sprachverwendungssituation usw. Es dürfte für die Erhellung des Zweitsprachenerwerbs jedoch sehr wichtig sein, die verschiedenen Stadien in Hinblick auf Art und Ausmass der Variation in der Ler-

nersprache zu untersuchen, um z.B. angeben zu können, ob ein Lernfortschritt durch Abnahme der Variation stattfindet, ob ein neues Erwerbsstadium durch Zunahme von Variation gekennzeichnet ist usw. Zu prüfen ist auch, ob sich Lerner danach unterscheiden, in welchem Umfang sie neben «neuen» Strukturen noch «alte» beibehalten, m.a.W.: Wie gross die Variation ihrer Lernersprache zu einem gegebenen Zeitpunkt ist. Unterschiede dieser Art sind z.B. von Cancino/Rosansky/Schumann (1974) aufgewiesen worden; sie lassen sich durch die Annahme unterschiedlicher Lernertypen («data gatherer»/«data organizer») erklären. Voraussetzung für die Klärung solcher Fragen ist allerdings, dass nicht nur das blosse Vorkommen sprachlicher Eigenschaften in der Lernersprache beobachtet, sondern dass die Grammatik der Lernersprache zu einem gegebenen Zeitpunkt analysiert wird. Dies setzt die Entwicklung und Anwendung gezielter Erhebungsverfahren voraus. Eine weitere Voraussetzung für eine genauere Analyse der Lernersprache ist ein vom Vorkommen bestimmter sprachlicher Eigenschaften unabhängiges Kriterium für die Abgrenzung von Spracherwerbsstadien, etwa analog dem Kriterium der durchschnittlichen Äusserungslänge, nach dem man beim primären Spracherwerb Stadien abgrenzt[13]. Erst auf der Basis eines solchen externen Kriteriums kann man vergleichen, ob eine bestimmte zweitsprachliche Eigenschaft bei verschiedenen Lernern tatsächlich im selben Spracherwerbsstadium erscheint.

Fasst man nun diesen Problemüberblick zusammen, dann kommt man zumindest für die Arbeiten, in Anlehnung an die die oben genannten unterrichtspraktischen Vorschläge gemacht wurden, zu dem Ergebnis, dass die Evidenz für invariante Sequenzen beim Zweitsprachenerwerb nur teilweise ausreicht, dass relevante Variablen der Zweitsprachenerwerbssituation weitgehend aus der Untersuchung ausgeschlossen wurden und dass insbesonders keine ausreichenden Erklärungen dafür versucht werden, warum sich der Zweitsprachenerwerb in den aufgewiesenen Sequenzen vollzieht. Da sich die Zweitsprachenerwerbsforschung trotz aller beachtlichen Ergebnisse noch im Stadium der Heuristik befindet, kann dies auch nicht verwundern, fordert jedoch zur Skepsis gegenüber unterrichtspraktischen Vorschlägen heraus, die voreilig eine Anwendbarkeit der bisherigen Forschung postulieren.

13 durchschnittliche Äusserungslänge (mean length of utterance, MLU) kann für den Zweitsprachenerwerb deshalb kein angemessenes Kriterium sein, weil die MLU von einem bestimmten Alter bzw. kognitiven Entwicklungsstand (ca. 5 Jahre) als unbrauchbar angesehen werden muss; vgl. Rosansky 1976.

So wäre der Vorschlag von Dulay/Burt, den Zweitsprachenerwerb überhaupt nicht zu steuern, auch nicht auf der Basis ihrer Untersuchungsergebnisse, sondern allenfalls mit der bekannten Tatsache begründbar, dass Lerner in natürlicher Umgebung eine fremde Sprache erwerben können – unabhängig davon, ob sich dieser natürliche Vorgang in wohlgeordneten, invarianten Sequenzen vollzieht. Der Vorschlag kann jedoch für die Situation des konventionellen Fremdsprachenunterrichts kaum gelten, in der der Kontakt mit der L2 auf wenige Stunden in der Woche beschränkt ist.

Doch auch für den Sprachunterricht für Immigranten (z.B. Deutsch für Gastarbeiterkinder) scheint mir der Vorschlag von Dulay/Burt nicht unproblematisch zu sein. Da – wie Schumann (1976) gezeigt hat – der Erfolg des natürlichen Zweitsprachenerwerbs im Sinne einer Annäherung an einen akzeptierten zweitsprachlichen Standard u.a. von individuellen Variablen wie soziale und psychologische Distanz zur Kultur der Zweitsprache abhängig ist, muss es darauf ankommen, den Spracherwerb von tendenziell weniger erfolgreichen Lernern gezielt auf den Standard hin zu fördern, um ihnen so ausreichende soziale Chancen zu geben.

Selbst wenn man nun die Notwendigkeit einer Steuerung des Zweitsprachenerwerbs akzeptiert, kann man nicht ohne Bedenken auf den Vorschlag von Bailey/Krashen/Madden bzw. McNeill zurückgreifen. Der Vorschlag, sprachliche Eigenschaften der Zweitsprache in der Reihenfolge im Unterricht zu lehren, in der sie beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb erworben werden, setzt zunächst einmal voraus, dass es eine einheitliche Erwerbssequenz gibt. Wie oben dargelegt, kann man beim gegenwärtigen Kenntnisstand aber nicht davon ausgehen; im Gegenteil ist damit zu rechnen, dass Erwerbssequenzen lernerseitig und lernsituationell bedingt variieren. Wenn es aber unterschiedliche Erwerbssequenzen gibt, wie etwa bei Cancino/Rosansky/Schumann (1974), mit welcher Begründung käme dann welche davon als Kandidat für eine Lehrprogression in Frage? Müsste man etwa nach unterschiedlichen Progressionen vorgehen, je nach Lernertyp?

Doch auch nach einer gegenwärtig kaum zu leistenden Klärung dieser Fragen bleibt ein anderes Problem: Alle Spracherwerbssequenzen weisen lernersprachspezifische Formen auf, die von einem akzeptierten Standard der Zweitsprache abweichen. Sollte man diese abweichenden Formen lehren? Streng genommen läuft der Vor-

schlag von Bailey/Krashen/Madden darauf hinaus, das traditionelle didaktische Prinzip des «Nichts-Falsches-Lehrens» aufzugeben. Ob dies für die Situation des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs sinnvoll ist, darf bezweifelt werden.

Zum einen steht im konventionellen Fremdsprachenunterricht nicht so viel Zeit zur Verfügung, um die Menge an sprachlichen Daten präsentieren zu können, aufgrund derer ein Lerner beim natürlichen Zweitsprachenerwerb seine impliziten grammatischen Hypothesen ohne besonderen lehrenden Eingriff von selbst entsprechend korrigiert. Zum anderen ist zu bedenken, dass es sich bei Fremdsprachenunterricht um eine spezifische, institutionalisierte Lernsituation handelt, in die ein Lerner aufgrund seiner Erfahrungen mit anderem Unterricht bestimmte Erwartungen bezüglich der «Richtigkeit» und weiteren Verwendbarkeit des zu erlernenden Wissens einbringt. Der Vorschlag von Bailey et al. setzt also voraus, dass im Fremdsprachenunterricht die ansonsten für Unterricht angestrebten Lernhaltungen der Schüler ausser Kraft gesetzt werden. Ob sich ein solches Vorgehen rechtfertigen lässt, kann man jedoch bestenfalls dann bestimmen, wenn man weiss, *warum* sich der Zweitsprachenerwerb in bestimmten Sequenzen vollzieht. Der blosse Aufweis einer Sequenz liefert eine solche Erklärung nicht. Am Rande sei noch vermerkt, dass sich der Vorschlag von Bailey et al. auch nur auf einen beschränkten Bereich beziehen kann, denn nicht alle Eigenschaften einer Sprache lassen sich gleichermassen in Hinblick auf die Sequenz ihres Erwerbs untersuchen. So dürfte die Reihenfolge des Erwerbs pragmatischer und soziolinguistischer Eigenschaften massgeblich davon beeinflusst werden, in welche sozialen Situationen ein Lerner im Laufe seiner individuellen Biografie eintritt. Das gleiche gilt für lexikalische Eigenschaften und für Kombinationen von lexikalischen mit syntaktischen Eigenschaften.

Die von Wode vorgetragene Skepsis gegenüber einer direkten Übertragung von Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung erscheint also angesichts der bisher diskutierten unterrichtspraktischen Vorschläge durchaus angebracht. Man kommt allerdings nicht umhin, diese Skepsis auch auf die Vorschläge Wodes selbst auszudehnen, da sie z.T. methodologische Prämissen implizieren, die beim gegenwärtigen Stand der Zweitsprachenerwerbsforschung noch nicht vorhanden sind.

Wodes Anregung, Fehler danach zu beurteilen, ob sie ein frühes oder ein spätes Stadium des Zweitsprachenerwerbs kennzeichnen, impliziert zwei Voraussetzungen: Zum einen muss man davon aus-

gehen, dass auch im Fremdsprachenunterricht sprachliche Eigenschaften in einer invarianten Sequenz erworben werden[14], zum anderen muss man einen Fehler als stadienspezifisch erkennen können. Wie sich im vorausgegangenen Abschnitt gezeigt hat, kann man aber kaum damit rechnen, eine lerner- und lernsituationsinvariante Erwerbssequenz anzutreffen. Zweifellos ist davon auszugehen, dass der Erwerb zweitsprachlicher Eigenschaften im Unterricht nicht immer mit der durch das Lehrprogramm vorgegebenen Progression korreliert (Felix (1976). Dies bedeutet jedoch nicht, dass man mit einer für *alle* Lerner invarianten Erwerbssequenz rechnen muss. Doch nur dann wäre die Forderung, Fehler entsprechend dem Spracherwerbsstadium zu gewichten, für den Unterricht praktikabel.

Eine zweite Schwierigkeit, die auch für Wodes Vorschlag zur Fehleridentifizierung gilt, ergibt sich für die Unterscheidung von Fehlern, die dem Regelsystem des jeweiligen Erwerbsstadiums entsprechen, von solchen, die zwar stadienspezifisch aussehen, aber «zufällig» gemacht werden. Ob ein Fehler als systematisches Charakteristikum oder nur «zufällig» in der zweitsprachlichen Produktion eines Lerners vorkommt, lässt sich nur dann entscheiden, wenn man seine Sprache zu diesem Zeitpunkt *gezielt* auf das Vorkommen dieser Form hin untersucht. Das gilt auch für die Frage, wieweit eine Form «zufällig» dem Standard entsprechend produziert wurde. Um es an einem Beispiel von Wode zu exemplifizieren: Will man herausfinden, ob ein Lerner die Äusserung «that's no good» als eigenständige Struktur des Englischen verwendet oder ob er sie aufgrund einer Regel produziert, nach der auch die abweichenden Formen «that's no right», «I'm not go bed» gebildet werden, ist es relativ belanglos, die Lerngeschichte dieses Individuums aufzurollen. Entscheidend, aber auch ausreichend, ist es, zu prüfen, ob diese Formen zur gleichen Zeit in der Lernersprache vorkommen. Deshalb wird ja schon länger in Arbeiten zur Fehleranalyse gefordert, zur Bestimmung von Fehlerursachen sich nicht allein auf den Fehler zu konzentrieren, sondern die Lernersprache zu einem gegebenen Zeitpunkt insgesamt zu untersuchen. Auch wenn man dabei feststellt, dass der Fehler für den Zeitpunkt der Untersuchung typisch ist, folgt daraus nicht automatisch, dass dieses Stadium einen Schritt in einer invarianten, vorhersagbaren Erwerbschronologie repräsentiert. Doch nur bei der Annahme einer invarian-

14 ich unterstelle hier, dass Wode nicht von einer individuell variierenden Sequenz ausgeht, weil sein Vorschlag sonst im normalen Fremdsprachenunterricht nicht durchführbar wäre.

ten Erwerbssequenz für den Fremdsprachenunterricht kann man davon reden, dass ein Fehler, der für ein Stadium x + 1 repräsentativ ist, gegenüber einem Fehler, der für ein Stadium x charakteristisch ist, einen Lernfortschritt bedeutet und entsprechend anders zu gewichten ist. Gibt man diese Annahme auf und beschränkt sich auf die individuelle Lerngeschichte, wird der Vorschlag für den Fremdsprachenunterricht kaum realisierbar.

Nun geht aus Wodes Ausführungen nicht eindeutig hervor, ob er tatsächlich eine solche Unterscheidung in den Regeln eines Stadiums entsprechende «Kompetenzfehler» und zufällige «Performanzfehler» macht. Unterstellt man dagegen, dass *jeder* Fehler als Indikator eines speziellen Erwerbsstadiums anzusehen ist, so ergeben sich ähnliche Schwierigkeiten, die auf methodische Probleme bei der Definition von Erwerbsstadien zurückgehen. Man müsste dann entweder davon ausgehen, dass sich in der Produktion eines Lerners zu einem bestimmten Zeitpunkt verschiedene Stadien gleichzeitig manifestieren bzw. dass ein Lerner mit jeder Äusserung zwischen verschiedenen Stadien wechseln kann, was allerdings kaum mehr zulassen würde, sinnvoll von aufeinanderfolgenden Stadien zu reden. Oder aber man müsste berücksichtigen, dass die Lernersprache in jedem Stadium des Spracherwerbs variiert, d.h. dass der Lerner in einem Stadium verschiedene Formen x, y, z funktional äquivalent verwendet. Dann wären Stadien danach zu unterscheiden, dass z.B. in einem die Form x erstmalig und relativ selten, die Form y überwiegend und z sporadisch vorkämen, in einem anderen die Form x häufig, y seltener und z wieder häufiger, usw. Wie könnte man dann jedoch aus dem Vorkommen eines Fehlers ohne weitere Untersuchung der Lernersprache auf das Stadium schliessen, das durch ihn angezeigt wird und dementsprechend er bewertet werden soll?

III.

Die Frage, ob vorliegende unterrichtspraktische Vorschläge, die aus der Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb resultieren, für den Fremdsprachenunterricht verwertbar sind, muss man also verneinen. Das bedeutet jedoch nicht, dass man die Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb als irrelevant abtun kann, zumal die Frage, ob im Fremdsprachenunterricht ein natürlicher Zweitsprachenerwerb stattfindet, mit der Zurückweisung unzureichend fundierter Vorschläge ja nicht beantwortet ist.

In der Tat kann man aus Fehleranalysen schliessen, dass Schüler das im Unterricht präsentierte Material teilweise in einer eigenen Weise verarbeiten, die nicht durch die Vorgehensweise des Unterrichts angelegt ist. Dabei kommt es auch zu Fehlern, die mit Erscheinungen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs übereinstimmen. Für Felix (1976) bedeuten solche Befunde, dass Schüler im Fremdsprachenunterricht auf «spracherwerbliche Eigenleistungen» zurückgreifen, die in der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit begründet sind und die nach Wode (1978) gerade beim natürlichen Zweitsprachenerwerb sehr deutlich werden, da sie dort zur Herausbildung von Erwerbssequenzen führen. Ohne Zweifel ist die Forderung sinnvoll, bei einer Steuerung des Zweitsprachenerwerbs diese Eigenleistungen der Lerner zu berücksichtigen. Wode (1978) legt darum nahe, den Zweitsprachenerwerb einer Schulklasse über einen längeren Zeitraum hinweg zu analysieren, mit dem Ziel, durch einen Vergleich von Erwerbssequenzen des natürlichen und unterrichtlich gesteuerten Zweitsprachenerwerbs aufzuweisen, wieweit der Lernvorgang auch im Fremdsprachenunterricht unabhängig von Variablen wie Motivation und Intelligenz beeinflusst wird.

Ein solcher Vorschlag setzt jedoch voraus, dass die Herausbildung von Sequenzen des natürlichen und gesteuerten Zweitsprachenerwerbs vergleichbar sind. Wie sich in den vorausgegangenen Abschnitten gezeigt hat, ist das Entstehen von Erwerbssequenzen auch abhängig von individuellen Faktoren und von Eigenschaften der Spracherwerbssituation, u.a. z.B. davon, wie häufig eine bestimmte sprachliche Eigenschaft im Input des Zweitsprachenlerners vorkommt. In der Tat wäre es nicht sehr sinnvoll, «Eigenleistungen» eines Lerners bestimmen zu wollen, ohne zu berücksichtigen, aus was der Lerner etwas «leistet», d.h. also, aufgrund welcher sprachlicher Vorgaben und unter welchen situationellen und individuellen Bedingungen er zu bestimmten zweitsprachlichen Formen kommt.

Nun kann man aber den natürlichen Zweitsprachenerwerb und den Fremdsprachenunterricht allein schon wegen der Unterschiede der Spracherwerbssituation nicht im Hinblick auf Erwerbssequenzen miteinander vergleichen:

1. Für schulisch institutionalisierten Fremdsprachenunterricht steht nur ein Bruchteil der Zeit zur Verfügung, in der ein Lerner unter natürlichen Bedingungen der zweiten Sprache ausgesetzt ist bzw. in der er die zweite Sprache verwendet.
2. Eine Konsequenz dieser zeitlichen Beschränkung ist u.a. die Tatsache, dass der Zweitsprachenerwerb im Fremdsprachenunter-

richt gesteuert wird, und zwar sowohl durch die Auswahl des zweitsprachlichen Materials als auch durch Lehrverfahren. Da der sprachliche Input des Lerners im Fremdsprachenunterricht aus gegenüber dem natürlichen Zweitsprachenerwerb immer schon eingeschränkten Daten besteht, die in ihrer Zusammensetzung und Quantität kaum mit denen einer natürlichen Erwerbssituation übereinstimmen, kann man nicht erwarten, dass es in beiden Spracherwerbssituationen zu vergleichbaren Erwerbssequenzen kommt.

3. Ein weiterer wichtiger Unterschied bzw. eine wichtige Beschränkung der Daten ist darin zu sehen, dass im Fremdsprachenunterricht als zielsprachliches Modell lediglich die Sprache der Lehrer zur Verfügung steht. Selbst bei einem bislang in Schulen kaum realisierten Immersionsprogramm, bei dem mehrere Fächer in der zweiten Sprache unterrichtet werden, ist die Spracherwerbssituation gegenüber der Situation des natürlichen Zweitsprachenerwerbs «auf den Kopf gestellt»: Beim natürlichen Zweitsprachenerwerb steht ein Lerner in der Regel vielen native speakers gegenüber und hat deshalb einen viel grösseren, einem Standard der Zielsprache gemässen Input, als es beim Unterricht der Fall ist, bei dem in der Regel viele Lerner mit der Person des Lehrers nur jeweils einem einen Standard definierenden Zweitsprachensprecher gegenüberstehen. Ein weiterer den Spracherwerb beeinflussender Faktor ist in diesem Zusammenhang darin zu sehen, dass im Fremdsprachenunterricht der sprachliche Input zu einem nicht vernachlässigenswerten Teil aus lernersprachlichen Formen besteht, also nicht zielsprachenkonform ist.
4. Mit gelegentlicher Ausnahme der ersten Wochen eines Lehrgangs werden zweitsprachliche Eigenschaften neben der mündlichen auch in der schriftlichen Manifestation gleichzeitig gelehrt. Felix (1976) stellte fest, dass sich Erwerbssequenzen, die er aus der mündlichen Sprachproduktion extrapolierte, in schriftlicher Sprachproduktion nicht auffinden liessen. Ein solcher Befund kann als Bestätigung der Annahme angesehen werden, dass der Zweitsprachenerwerb fertigkeitenspezifisch differenziert werden muss, dass etwa wegen der längeren Verfügbarkeit der graphischen Manifestation andere Lernweisen anzunehmen sind. Wenn aber im Unterricht auch andere Arten des Lernens vorkommen, ergibt sich sogleich die Frage, wieweit die Lernersprache bzw. die Erwerbssequenz von Effekten solcher für Unterricht typischer Arten des Lernens beeinflusst ist.

Mit dem Verweis auf unterschiedliche Arten des Lernens, die im Unterricht vorkommen können, wird zugleich die Frage aufgeworfen, wieweit im Fremdsprachenunterricht eigentlich ein natürlicher Zweitsprachen*erwerb* und/oder ein mehr oder weniger formales *Lernen* stattfindet, das Lerner die Fremdsprache als ein ebensolches Lernobjekt wie etwa Mathematik, Geschichte u.ä. behandeln lässt. Die alltagspraktische Erfahrung, dass selbst gute Schüler beim ersten natürlichen Kontakt mit der Fremdsprache in ihrer Sprachverwendung zunächst hinter den im Unterricht gezeigten Kenntnisstand zurückfallen, deutet daraufhin, dass die Bedingungen, die Unterricht für die Aneignung von zweiten Sprachen bietet, möglicherweise zu spezifischen Aneignungsweisen führen, die denen des natürlichen Zweitsprachenerwerbs nicht entsprechen, was wiederum zu der Frage herausfordert: inwieweit ist unter den institutionellen Bedingungen von schulischem Fremdsprachenunterricht überhaupt ein Zweitsprachen*erwerb* möglich?

Aufgrund der genannten Punkte erscheint es wenig sinnvoll, die Bedeutung der «spracherwerblichen Eigenleistungen» von Zweitsprachenlernern für den Fremdsprachenunterricht aus einer Gegenüberstellung von Erwerbssequenzen aus dem natürlichen und dem schulisch gesteuerten Zweitsprachenerwerb abzuleiten. Man kann *a priori* nicht einmal sicher sein, für alle Lerner eines Fremdsprachenlehrgangs eine invariante Erwerbssequenz anzutreffen, sowohl wegen unterschiedlich ausgeprägter Individuenvariablen als auch wegen der erfahrungsgemäss nicht selten wahrgenommenen Möglichkeit eines Lerners, zeitweilig nur physisch am Unterricht teilzunehmen, während andere weiter lernen.

Der Beitrag der Forschung zum natürlichen Zweitsprachenerwerb für den Fremdsprachenunterricht kann also nicht in einem Aufweisen von Erwerbssequenzen liegen, denn man muss davon ausgehen, dass wegen unterschiedlicher situationeller und individueller Bedingungen die «spracherwerblichen Eigenleistungen» zu unterschiedlichen Sequenzen führen. Inwieweit Lerner in den Fremdsprachenunterricht Eigenleistungen wie beim natürlichen Zweitsprachenerwerb einbringen, zeigt sich daran, ob sie auch im Unterricht sprachliches Material nach *Prozessen* verarbeiten, die in der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit begründet liegen. Der Beitrag der Zweitsprachenerwerbsforschung ist darum primär im Ausweis der *Prozesse* zu sehen, die der jeweiligen Entstehung von Sequenzen zugrundeliegen. Dafür ist es sicherlich von Vorteil, wenn die untersuchten Sequenzen nicht von den Effekten eines Lehrens beeinflusst sind. Wenn man

weiss, *warum* beim natürlichen Zweitsprachenerwerb bestimmte Erwerbssequenzen vorkommen, kann man prüfen, welche Voraussetzungen für Fremdsprachenunterricht gegeben sein müssen, damit die «spracherwerblichen Eigenleistungen» weitestgehend ausgenutzt werden können.

Wie Hatch (1974) nahelegt, ist eine Variable, die für eine Klärung der Prozesse des Zweitsprachenerwerbs zu berücksichtigen ist, die Häufigkeit, mit der sprachliche Eigenschaften im Input des Lerners vorkommen. Das Erlernen einer sprachlichen Eigenschaft hängt demnach, so kann man vermuten, zumindest teilweise davon ab, wie gut sie gegenüber anderen Eigenschaften der Zweitsprache durch ihr Vorkommen hervorgehoben ist. Daraus kann man folgern, dass der Zweitsprachenerwerb durchaus steuerbar ist, etwa indem durch gezielt häufige Präsentation oder durch andere Massnahmen der Hervorhebung, wie z.B. die exponierte Plazierung in einer Lernmaterialeinheit[15], die Wahrnehmung der Lerner besonders auf diese Eigenschaft gelenkt wird.

Auch die Beobachtung von Felix (1976), dass Lerner im Fremdsprachenunterricht anfänglich ebenso wie beim natürlichen Zweitsprachenerwerb bei Äquationalsätzen der Art «NP is (ART)N» bzw. «NP is PREP NP» die Kopula oder den Artikel auslassen, also z.B. «That a pig» oder «Peter is boy» produzieren, lässt sich auf der Basis der Hypothese erklären, dass sich hier ein Effekt der Wahrnehmbarkeit zeigt. Die Tilgung dieser Eigenschaften ist charakteristisch für die «telegraphic speech», die auch beim frühkindlichen primären Spracherwerb beobachtet wurde. Die Tatsache, dass dort Funktoren wie die Kopula, der Artikel, Präpositionen und Flektionsendungen ausgelassen werden, wird z.B. von Brown (1973) damit begründet, dass diese Funktoren, da intonatorisch in der Regel nicht markiert, im Input der Lerner nicht ausreichend herausragen.

Mit dem Hinweis auf den Faktor der Wahrnehmbarkeit soll hier allerdings lediglich eine Richtung angedeutet werden, in der man Erklärungen für die Entwicklung von Spracherwerbssequenzen suchen könnte. Hier steht die Forschung noch am Anfang. Z.T. ist noch nicht einmal das methodische Instrumentarium vorhanden, um erfolgversprechend vorgehen zu können.

So erscheint es mir für die weitere Forschung notwendig, das zentrale Konzept der Lernersprache exakter zu fassen. Von einem

15 vgl. z.B. Knapp 1978b.

«System» der Lernersprache zu reden, das sich im Laufe der Zeit in Stadien regelhaft weiterentwickelt, dabei zu jedem Zeitpunkt jedoch inhärente Variation aufweist, ist weit verbreitet. Nur, was heisst eigentlich «System»? Als eine extreme Auffassung lässt sich vertreten, dass «systematisch» lediglich bedeutet, die Äusserungen des Lerners sind nicht chaotisch sondern verständlich, oder als eine andere, die Äusserungen des Lerners sind jederzeit vollständig vorhersagbar. Keines dieser Extreme ist sinnvoll; ein brauchbares Konzept von «System» liegt irgendwo dazwischen, aber wo?

In diesem Zusammenhang scheint mir weiter wichtig, dass bei der Beschreibung der Lernersprache stärker als bisher üblich ihrer Variabilität Rechnung getragen wird und dass dazu die entsprechenden Beschreibungsinstrumente, wie etwa bei Kohn (1976), entwikkelt und angewendet werden. Die Erfassung dieser Variabilität setzt weiter die Entwicklung und Anwendung geeigneter Elizitationsverfahren voraus, mit der man z.B. die Sicherheit, mit der bestimmte lernersprachliche Formen verwendet werden, ebenso feststellen kann wie die Neigung, bestimmte zweitsprachliche Formen zu vermeiden.

Dringend bedarf es auch eines Kriteriums für die Abgrenzung von verschiedenen Spracherwerbsstadien. Um Lerner in Hinblick auf ihre Erwerbsstadien vergleichen zu können, ist es unzulänglich, die Definition eines Stadiums inhaltlich vorzunehmen, also auf die konkret vorkommenden sprachlichen Formen zu beziehen, da man damit impliziert, dass Lerner sich nur dann im selben Stadium befinden können, wenn jeweils dieselben konkreten Formen vorkommen. Das geht jedoch nur, wenn man *a priori* eine invariante Erwerbssequenz zugrundelegt, also das unterstellt, was erst noch zu beweisen wäre. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass lernersprachliche Formen ausser in dem Stadium, in dem sie erstmalig erscheinen, im Verlaufe des Spracherwerbs über weitere Stadien und in unterschiedlicher Intensität verteilt vorkommen. Erst wenn man eine entsprechend unabhängige Abgrenzung von Stadien vornehmen kann, lässt sich angeben, ob sukzessiv verwendete, verschiedene lernersprachliche Formen jeweils ein neues Stadium charakterisieren oder ob ihr Vorkommen zu der für jedes Stadium der Lernersprache anzunehmenden inhärenten Variation gehört.

Universität Düsseldorf
Anglistisches Institut
D 4000 Düsseldorf 1

Karlfried Knapp

Literaturverzeichnis

Bailey, Nathalie, Carol Madden, Stephen D. Krashen (1974): «Is there a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?», *Language Learning 24*, 235–234.

Brown, Roger (1973): *A First Language. The Early Stages*, London, Allen & Unwin.

Butterworth, Guy A. (1972): *A Spanish-speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax*, M.A. Thesis, Los Angeles UCLA.

Cancino, Herlinda, Ellen Rosansky, John Schumann (1974): «Testing Hypotheses about Second Language Acquisition: The Copula and Negative in Three Subjects», *Working Papers in Bilingualism 3*, 80–96.

Corder, S. Pit (1967): «The Significance of Learners' Errors», *IRAL* [illegible] –170.

Dulay, Heidi, Marina K. Burt (1972): «'Goofing': An Indicator of Ch[illegible] Second Language Learning Strategies», *Language Learning 22*, 235–252.

– (1973): «Should we Teach Children Syntax?» *Language Learning 23*, 245–258.

– (1974a): «Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition», *TESOL-Quarterly 8*, 129–136.

– (1974b): «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition», *Language Learning 24*, 37–53.

Ervin-Tripp, Susan (1974): «Is Second Language Learning Like the First?», *TESOL-Quarterly 8*, 111–128.

Fathman, Ann (1975): «The Relation between Age and Second Language Productive Ability», *Language Learning 25*, 245–253.

Felix, Sascha W. (1975): «Some Differences between First and Second Language Acquisition», Ms. Englisches Seminar der Universität Kiel.

– (1976): «Entwicklungssequenzen im natürlichen und gesteuerten Zweitsprachenerwerb», *Arbeitspapiere zum Spracherwerb 17*, Englisches Seminar der Universität Kiel.

– (1977a): «Natürlicher Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht», *Linguistik und Didaktik 31*, 231–247.

– (1977b): «Natürlicher Zweitsprachenerwerb – Ein Überblick», *Studium Linguistik 4*, 25–40.

Hakuta, Kenji (1974): «A Preliminary Report on the Development of Grammatical Morphemes in a Japanese Girl Learning English as a Second Language», *Working Papers in Bilingualism 3*, 18–43.

– (1976): «A Case Study of a Japanese Child Learning English as a Second Language», *Language Learning 26*, 321–351.

Hatch, Evelyn (1974): «Second Language Learning – Universals?», *Working Papers in Bilingualism 3*, 1–17.

Huang, Joseph (1971): *A Chinese Child's Acquisition of English Syntax*, M.A. Thesis, Los Angeles UCLA.

Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' (1976): *Untersuchungen zur Erlernung des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Arbeitsbericht III*, Germanistisches Seminar der Universität Heidelberg.

Kennedy, Graeme, Janet Holmes (1976): «Discussion of 'Creative Construction in Second Language Learning and Teaching'», in H. Douglas Brown (ed.): *Papers in Second Language Acquisition*, Language Learning Special Issue 4, 81–92.

Knapp, Karlfried (1978a): «Gesteuerter Zweitsprachenerwerb – Einige Fragestellungen und Probleme», *Studium Linguistik 5*, 1–22.

– (1978b): «Aspekte der Entwicklung von Lehrsequenzen». Erscheint in *Linguistische Berichte 59*, 1979, 101–115.

Krashen, Stephen D., Carol Madden, Nathalie Bailey (1975): «Theoretical Aspects of Grammatical Sequencing», in Marina K. Burt/Heidi Dulay (eds.): *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*, Washington, TESOL, 44–54.

Larsen-Freeman, Diana (1976): «An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners», *Language Learning 26*, 125–134.
McNeill, David (1965): «Some Thoughts on First and Second Language Acquisition», Ms. Harvard University.
Meisel, Jürgen M. (1975): «Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal. Auszug aus einem Antrag auf Forschungsmittel für das Forschungsprojekt.» *Linguistische Berichte 38*, 59–69.
Politzer, Robert (1974): «Developmental Sentence Scoring as a Method of Measuring Second Language Acquisition», *Modern Language Journal 58*, 245–250.
Ravem, Roar (1968): «Language Acquisition in a Second Language Environment», *IRAL 6*, 175–185.
Rosansky, Ellen (1976): «Methods and Morphemes in Second Language Acquisition Research», *Language Learning 26*, 409–425.
Schachter, Jacquelyn (1974): «An Error in Error Analysis», *Language Learning 24*, 205–214.
Schumann, John (1976): «Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis», *Language Learning 26*, 391–408.
Wode, Henning (1974): «Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben, Perspektiven», *Linguistische Berichte 32*, 15–36.
– (1975): «The Beginnings of Non-School Room L2 Phonological Acquisition: A Survey of Problems and Issues Based on Data from English as L2 and with German as L1», *Arbeitspapiere zum Spracherwerb 8*, Englisches Seminar der Universität Kiel.
– (1976a): «Developmental Sequences in Naturalistic L2 Acquisition», *Working Papers in Bilingualism 11*, 1–31.
– (1976b): «Spracherwerb: Englisch als Erst- und Zweitsprache», Vortrag gehalten auf der GAL-Tagung Trier 1976.
– (1978): «Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs», *Linguistik und Didaktik 34/35*, 233–245.